



HAL
open science

¿APRENDER EN LA ERA DIGITAL?

Françoise Paquienséguy

► **To cite this version:**

Françoise Paquienséguy. ¿APRENDER EN LA ERA DIGITAL? . Marie Elena Chan-Nunez. Futuro de los sistemas y ambientes educativos, Editoriales de la UDGv, pp.6-26, 2016. hal-01552773

HAL Id: hal-01552773

<https://hal.science/hal-01552773v1>

Submitted on 3 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

¿APRENDER EN LA ERA DIGITAL?

Una declaración general sobre las competencias del usuario
desde el punto de vista de las ciencias de la comunicación.

Dra Françoise Paquienséguy

Profesora de ciencias de la comunicación

Instituto de ciencias políticas de Lyon

Grupo de investigación ELICO EA 4147

Introducción

Ya desde una treintena de años, nuestra disciplina, las Ciencias de la Comunicación se interesa (y se interroga) al anclaje social de las tecnologías de la información y la comunicación, las Tic (Miège, 2008). De hecho, la cuestión se pone continuamente de saber cómo coger el uso de estos artefactos comunicantes y conectados con el fin de analizar las mudanzas sociales que atraviesan, o todavía de saber cómo mostrar que las lógicas sociales tienen siempre un carácter que estructura en estas prácticas que mismas, las alimenta. Las lógicas sociales laboran tan pronto como un efecto de masa cristaliza un comportamiento, una actitud, un modo de vida y vemos hasta qué punto una lógica comunicacional o más bien conexional es colocación muy rápida en todos los espacios sociales de nuestras vidas. Observemos al pasaje que el umbral crítico forzosamente no es atravesado únicamente gracias a las motivaciones de los individuos. Por supuesto, algunos se equipan y practican bajo la presión social con el fin de participar en estas lógicas sociales fuertes y poderosas: ser siempre localizable, quedar conectado, ser el primer informado, compartir sus pasiones... Pero otros, están tomados en lógicas institucionales que los “fuerzan” a utilizar los dispositivos digital. Es el caso en todas las grandes empresas hoy, pero igual en la Universidad, y más generalmente en el sector educativo. Si ya insistimos en estos aspectos es, primero, para alejar todo determinismo técnico que pondría la herramienta, sus servicios y funcionalidades, sus contenidos y recursos en el centro de las prácticas y los procesos vinculados al digital. Es, en segundo lugar, para refutar todos los discursos promotores nacidos industriales o todos los discursos de acompañamiento producidos por las instituciones (ministerio, Unesco, VirtualEdu, Universidad, etc) que dicen ellos todos colocar del que se entera él/ella en el centro del dispositivo entonces que promuevan muy a menudo sólo una plataforma o un proyecto digital. Es, en tercer lugar, para discernir interrogatorios o indicadores fecundos, sostenibles y operacionales, en un período contemporáneo difícil de leer. En efecto, y lo desarrollaremos en esta introducción, estas dos últimas décadas conocieron un ritmo desenfrenado de renovación de las Tic, vueltas digitales, que crece siempre a la novedad, incluso a la innovación y no favorece apenas la mirada retrospectiva.

De evidencia ciertos investigadores se adhieren espontáneamente a este cambio de paradigma y, ya, hablan de era digital, de prácticas digitales o de cultura digital. Por qué no ¿ Pero si hay, realmente un cambio mayor y si vivimos en un entorno digital, preferimos comenzar por buscar los invariantes de esta era digital y las características para comprender mejor el cambio, fundamental de paradigma que nos conduce a vivir en un medio técnico (Leroi-Gourhan, 1973, p. 340) y no más en un medio natural!

1. Entender la era digital como un medio ambiente natural de nuestra vida social

El desarrollo del "digital" corresponde al momento de emergencia o de cristalización de un contexto específico de usos, en construcción bajo nuestros ojos, y que hace referencia al paradigma digital. Este medio ambiente contemporáneo, constituye el medio de vida de las prácticas comunicacionales contemporáneas. La idea será entonces sobrepasar el digital y sus interrogatorios con el fin de considerar que este medio se desarrolla y se construye alrededor de TIC digitales, a partir de sus usos y utilidades, y recíprocamente. Este medio constituiría para nosotros en lo sucesivo el marco de referencia que hay que estudiar. Para el gran etnólogo Leroi-Gourhan, los medios, donde se manifiesta una actividad humana social, filtran la tendencia hasta dar a una técnica de las características particulares específicas al grupo humano en el cual es utilizada. Así, hasta si es más fácil representarse todas las formas de cuchillos que han sido inventadas y desarrollados sobre el planeta, los esquimales a europeos pasando por Indígenas, debemos pensar del mismo modo en el conjunto de las variantes de los Tic digitales y de las plataformas a las cuales siempre están conectadas. Para tomar sólo un ejemplo: Google y Facebook, que nos tratan con grande familiaridad, prohibidos en la República democrática popular de China, son reemplazados allí por Baidu y Tencent, mientras que japoneses prefieren las herramientas y los servicios de Yahoo de manera hegemónica... Sin decir nada de lo que cada uno de nosotros decide y define parámetros luego... Leroi-Gourhan muestra que estas técnicas se desarrollan en el " medio técnico " articulándose con " esta parte del medio interiores (lo de las "tradiciones mentales ") que interesa especialmente a la actividad técnica " (Leroi-Gourhan, 1973, p. 336, 342).

Es decir todo hecho técnico es portador de dos lógicas: uno, que nos reenvía la tendencia, es la de la adaptación óptima de la herramienta a su función; el otro, el que nos reenvía la historia de los grupos, es la de su inserción en grupos concretos. "*El estudio de las actividades técnicas queda uno de los dominios cuya exploración es la más urgente.*" (Leroi-Gourhan, 1968, p. 1820). Pero sugiere analizar conjuntamente las actividades sociales y las actividades técnicas (que hacen sólo uno para Leroi-Gourhan) y es sin duda allí el "homo digitalus" aparece. En el reinado analógico cada técnica corresponde a un hecho, un acto, un gesto preciso que engendra una clasificación de las técnicas con arreglo al objetivo de alcanzar. Así como hablo de técnicas de pesca o de caza cuando somos

antropólogo, o de técnicas de comunicación o de difusión cuando somos comunicólogos. En cambio, en el paradigma digital, las técnicas se desmultiplican para una acción dada, ofreciendo al mismo tiempo una confusión de las técnicas y una profusión de los objetos que colocan la función (comunicación / conexión) en el centro de las prácticas y tampoco el hecho social para el cual la técnica fue hecha, y había sido dada forma, por el medio técnico, recordémoslo. El vocablo por otra parte a él mismo deslizado por técnica a tecnología, luego a objetos.

Hoy, los objetos conectados y comunicantes de este principio del siglo XXI tienen para características (Paquiénseguy, 2004) 1 / de poseer funcionalidades comunes que los hacen polivalentes y competidores, 2/de renovarse sin interrupción, 3/de ser sólo terminales que cada uno podrá apropiarse sobre estas propias tendencias, 4 / de funcionar en dispositivo comunicacional que aliará terminales, espacios virtuales, redes, contenidos, plataformas, modalidades de acceso, etc.

Así, el medio técnico no está tampoco, como en casa de Leroi-Gourhan, un espacio intermediario de socialización de la técnica (que será adaptada e incluida a medida que se le adaptará al grupo social que la utiliza); pero el lugar de socialización por la técnica a quien el grupo social progresivamente se adapta hasta que sea la afabilidad y el dispositivo constitutivo abriendo sobre las diferentes acciones sociales fundamentales: comunicar, compartir, aprender, ver, escuchar, archivar ... ¿En la era digital, debemos hablar de técnicas sociales? Varios elementos que son característicos de allí nos incitan a eso.

1.1. Las características de nuestro medio técnico

Vivir en un " medio técnico ", por gran parte desmaterializado por otro lado, provoca ciertas prácticas o caracteriza de modo bastante neto, que ciertos autores reagrupan en el término de "hypermodernidad" (Ascher, 2005, Aubert, 2006, Lipovetsky, 2004). En efecto, estas rayas salientes, que se acentúan muy rápidamente, son un peso a los individuos a través de las herramientas los servicios, recursos y relaciones que utilizan en contexto digital.

Sin poder detallarlos, anotemos sobre todo que multiplicación de acciones de comunicación, de búsqueda de información, y de conexión, irriga la totalidad de la vida social de los individuos, incluido la parte privada, en lo sucesivo expuesta sobre redes sociales o blogs. Las diferentes actividades sociales que constituyen nuestra vida se encuentran de allí a la vez mezcladas y sobrepuestas, forzando la entrada las unas de otras a través del TICD (Tecnologías de la información y de la comunicación digitales) que llevamos, que utilizamos sin interrupción. La porosidad también es admisible, pero ya sobrepasada en provecho de un "continuum connexional" que provoca tampoco una mezcla de los géneros (recibir un SMS amistoso durante la clase) pero una disolución de las fronteras entre los diferentes espacios sociales (trabajo, estudios, casa, amigos, ocio).

Esta permanencia, este continuum provocó una aceleración de los ritmos de las actividades humanas situadas, lo que coloca al individuo en una " tiranía del urgencia " (Rosa, 2004). Este fenómeno tiene ineluctablemente repercusiones sobre los lazos sociales allí sobre nuestros modos de vacío. Vivimos en una tendencia de zapping en nuestras actividades, en nuestras actividades y nuestras relaciones (Rosa, 2012) que obligan al usuario desarrollar nuevas competencias, tácticas y astucias para manejar su vida, su tiempo, sus relaciones sociales. De vez en cuando, algunas prácticas, ciertas prácticas transversales facilitan apropiación de las TICD, sobresaldrá etapa indispensable para la colocación de prácticas (organizativas, informacionales, comunicacionales, etc.). Facilitan gestión prácticas digitales a la escala de una vida social y tampoco de una sola actividad o una acción situada y determinada. Así, la era digital obliga al Hombre tiene creerse una " ingeniería del ser juntos " con las TIC (Boullier, 1988). Los procesos y los mecanismos que alimentan o permiten estos progresos y desarrollo de competencias (transversales, siempre) nacen de la voluntad del individuo contemporáneo de manejar/dominar los espacios tiempos del medio técnico en los cuales vive.

2. La genealogía de los usos

Este concepto de "genealogía de los usos" toma en consideración las acciones y las experiencias anteriores que progresivamente condujeron al usuario a forjar el objeto a su uso. "El uso es una utilización individualizada que muestra que el usuario se apropió el objeto técnico, lo adaptó al uso, hizo uso." (Chambat, 1994, p. 259). Estas experiencias se inscriben, según Chambat en dos líneas diferentes.

Primero, los sectores mismos de usos, ellos se refieren a una acción dada. Redecimos en efecto, que en un medio técnico, la técnica tiene un destino, una finalidad, única antes del digital, más confusa luego, y que su utilización por el hombre conduce a mejorarle y a refinarle. Es pues la acción que, a la vez, formatea a la técnica utilizada y crea el uso humano (o social). Por ejemplo, la gente de más de cincuenta años condujeron la acción "llamar alguien con el teléfono" en un medio técnico extremadamente diferente del de hoy (ir al teléfono municipal, esperar su llamada, intercambiar con una operadora, no poder desplazarse durante la conversación). Pero estos quincuagenarios continúan telefoneando con smartphones o con softwares de comunicación a distancia como Skype. Muy característico, la genealogía del uso atada a la acción "telefonar" reloj pues: Una multiplicación aumentada de las modalidades disponibles para cumplirlo (teléfono fija, smartphone, ordenador, auriculares con un micrófono incorporado, etc.); una persistencia de los códigos de base (timbre – ¿hola, me escuchas? - anuario / repertorio - responder cuando esto toca, etc.); una migración de la función "telefonar" de un herramienta específico (el teléfono, inicialmente concebido para asegurar sólo está sola acción, sobre el principio de una herramienta

mono-funcional) a otras técnicas competidoras, o paralelas (tener dos portátiles). Pero telefonar resto una acción muy simple leer, de escribir, o de aprender).

Segundo, los sectores de objetos, se refieren al objeto técnico su mismo. Aquí es la técnica quien duraderamente es utilizada y que progresivamente le permite al usuario darle forma y apropiársele, vamos a volver allá (es el proceso de apropiación). Si tomamos aquí el ejemplo del libro, un objeto familiar y antiguo de conocimiento, podríamos encontrar a un lector que aprendió a leer con libros o álbumes-juventud, que continúa hoy leyendo libros pero descargándolos o todavía leyendo sobre un laptop o una lectora digital. En este caso, la técnica de lectura se aplica soportes de los objetos muy diferentes y se ensancha (se extiende) considerablemente: puede leer de la literatura, pero también la prensa, o todavía documentos que no tienen la forma del código y se alejan del libro: las páginas de sitio Web o de los comentarios de foro por ejemplo.

En los dos casos, sector de usos o sectores de objeto la genealogía de los usos contemporáneos muestra que nada acciones o técnicas pueden ser cogidos o analizados sin tomar en consideración el contexto del usuario (técnico y social). Porque aprende de su contexto de vida, o desde su contexto de vida diaria.

“No existe un uso sui generis: la adopción de las TIC se articula en torno a técnicas y prácticas anteriores” (Jouët, 2000). Entonces, las experiencias, los aprendizajes, las limitaciones y las posibilidades que permitieron o frenaron la adquisición de competencias (manejar las técnicas y sus objetos con fines sociales) en las etapas anteriores al momento presente. Para los jóvenes, la fase de apropiación de las TICD depende también de su pasado y podemos observar que entre las esferas ocio, personales, familiares, amistosas y académicas verdaderamente salvaron la etapa de la apropiación porque nuestro medio técnico (que depende de actores industriales mayores y poderosos) propone objetos (TICD) multifuncionales que no permiten cortar entre esos partes de nuestra vida.

De hecho, la apropiación se vuelve más problemática.

2.1. Apropiación

La apropiación es un proceso que consiste en hacer Siena una tecnología, una aplicación, un software, una plataforma u otro TICD para lo que nos concierne. Apropiarse es adoptar, hacer suyo técnicamente y simbólicamente, hacer entrar en sus prácticas diarias, integrar a su *“habitus”*: *« La apropiación pone en juego procesos de adquisición de saber-hacer, de aprendizaje de los códigos y de los modos operativos de la máquina y de habilidades de prácticas, de singularidades de manera de hacer: son negociaciones entre el usuario y la técnica.»* (Jouët, 2000, p. 433). El proceso de apropiación no toma en consideración la división (por otro lado simbología) entre las prácticas y las

competencias desarrolladas en la esfera privada y las nacidas de la esfera profesional ya que son cuestión aquí unas prácticas de un individuo.

Según Proulx (2005, pp.7-20), contiene 4 etapas: a) el saber-hacer técnico y cognitivo del artefacto; b) la integración significativa del objeto técnico en la práctica diaria del usuario; c) el uso repetido por esta tecnología abre hacia posibilidades de creación (acciones que generan de la novedad en la práctica social o nuevas prácticas); d) finalmente, a un nivel más colectivo, la tomada en consideración de los usuarios en las lógicas de la oferta y de las políticas públicas. Es la última fase que puede provocar una generalización del uso que tomará entonces toda su dimensión social, una práctica se desarrollara.

Vemos aquí que en la era digital la apropiación ha sido muy "revuelta" porque bajo el peso de los discursos promotores, industriales e innovaciones aportadas por las técnicas digitales, comenzó al revés, por la última etapa con una generalización maciza y mundial de TICD. Sin embargo, las dos primeras etapas están siempre en curso de adquisición, y lo que es más generalmente de modo empírico y anárquico. Sin embargo, el saber-hacer técnico y cognitivo es el pasaje obligado para asegurar una habilidad, una competencia profesional nueva (Stroobants, 1993, p. 310) a manipular el TICD, pero también los softwares, los contenidos, las informaciones tanto en consumo como en producción. Esta apropiación es no sólo maciza pero animada por la esfera educativa que, al mismo tiempo lo promueve y la sostiene por enseñanzas especializadas que se inscriben cada vez más en una "educación a los medios de comunicación", hecha educación a los medios de comunicación y a Internet, educación a los medios de comunicación digitales ... En Francia, es una prioridad nacional y "la educación a los medios de comunicación y a la información" es inscrita en la ley del 8 de julio de 2013, dicha "Ley de orientación y de refundación de la Escuela de la República" (Boletín oficial de la República francesa, n°0157 del 9 de julio 2013 paginó 11379 - texto n°1). Sentamos por otra parte que ningún programa educativo a los medios de comunicación digitales tome en consideración un aprendizaje mínimo del código, el sólo verdadero sésamo de la era digital. Queremos así significar la infundada de la "generación Y" o de los "digital nativas" que devolverían la apropiación inductiva e innata y barrer todos los discursos promocionales de esta ideología.

2.2. La apropiación entre estos "digital nativas"

De seguro, los jóvenes nacidos en "el entorno digital" (Paquienséguy, 2012, p.190) desarrollan facilidades a manipular las TICD, que no sabríamos negar. Para Prensky, los jóvenes de hoy aprenden sin darse cuenta de eso (lo que con todo modo devuelve fuertemente en causa un aprendizaje que no tendría dimensión reflexiva); aprenden por la experiencia, incluso la experiencia comunitaria. ¿ Se distinguirán gracias a "*One might even call it a —singularity – an event which changes things so fundamentally that there is absolutely no going back. This so-called —singularity*||

is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century" (Prezsky, 2001, p. 1). Poner por delante las tecnologías digitales muestra bien que las facilidades inductivas de los jóvenes principalmente salen de la primera etapa de apropiación. Mismo si tienen por parte, el saber-hacer técnico y funcionalista del artefacto, vinculada a un conocimiento excelente de los aspectos técnicos de los dispositivos comunicacionales que lo integra (las redes, los perfiles, los portales, las plataformas, las gualdas), la adopción de una posición también determinista (Prezsky, 2001; Tapscott 1998, 2009) oculta muchos problemas de apropiación. Es claro para nosotros que *"necesitan adquirir y desarrollar competencias quiénes les permiten no sólo consumir la información de modo crítico, pero también de producir y de compartir contenidos con un sentido de reflexión."* (Giraldo Cadavid, 2015, p.239).

Esto tipo de competencias y habilidades se deben desarrollar en un entorno de aprendizaje (formal o informal) y principalmente porque el entorno del aprendizaje y del conocimiento cambien mucho con las posibilidades del linaje digital (Paquienséguy, 2009, pp. 153-164) y pertenece hoy de las Humanidades Digitales.

Finalmente parece que la única particularidad de la generación Y estará de nacer/vivir en un medio ambiente técnico digital con una permanencia de las TICD y de la conexión a la red que lleva nuevos valores, valores sociales y no técnicos, movilidad, virtualidad, distancia, ubicuidad, nuevos modelos económicos de reparto, de coproducción, de colaboración. En otras palabras una cultura digital que se debe apropiarse.

El conjunto sugiere, nos parece, de interesarse más por estos jóvenes a los que su modo de hacer uso transforma en consumidores, en productores, como en difusores de información, los décimos activos, creativos, aficionados, tanto es verdad que se sitúan de modo ambiguo. En efecto, sus actividades sobre/con la red están variadas y a veces sin homogeneidad, ni la misma perennidad, al mismo tiempo que testimonian, de modo mucho más neto, de la transformación de las prácticas comunicacionales y sociales, estudiadas en viarios producciones científicas (Beuscart, Dagiral, Parasio 2009; Millerand, Proulx & Rueff, 2010).

Sin embargo, no procuramos aquí definir al internauta contemporáneo de web colaborativo, en el cual participa, o no. Pero bien a cercar los papeles sociales que adopta en el curso de sus actividades en línea a través de la variedad de las actividades sociales. Beuscart, Dagiral y Parasio (2009) hablan por otra parte de *"sociología en línea"* y dan valor sobre todo a tres grandes campos de acciones sociales y comunicacionales fundamentales para el aprendizaje: *"interactuar y comunicar; cooperar, producir y cambiar; cultura y prácticas culturales "* (Beuscart, 2009, p. 15). Los jóvenes toman una postura cierta en cada uno de estos campos, pero son individuos, únicos e insecables (Boullier, 1997, p.162) y tienen una dificultad mejor con el entorno digital: conceder correctamente el papel que endosa al contexto en el cual lo asume. Es decir saber (o tener la

competencia de) situarse como estudiantes si siguen un Mooc¹, como miembros si conéctense a una plataforma, así como jugador si reúnen una partida en línea, como interlocutor si discuten sobre Skype o Messenger, como el "si-mismo" si se exhiben sobre las redes sociales. Sin embargo, hacemos aquí la hipótesis que la cara del estudiante puede ser sobrepasada en provecho del uso como resultante de la diversidad y de la complejidad de las posturas verificadas por el joven, subrayando que la acumulación de los perfiles asegurada por el individuo (Boullier, 1997, p. 173) también lleva rastro de las tendencias profundas de evolución de la sociedad, a menudo reagrupadas bajo el prefijo "hyper". La cultura digital, incita al individuo a la gestión permanente de un verdadero holding de las personalidades (Goffmann, 1991, p. 242-293), luego lo facilita que no es innata, pero una competencia a construir y desarrollar.

2.3. El dispositivo como ecosistema de referencia

Contrariamente a lo que dejen pensar muchos discursos promocionales alrededor de las TIC digitales, las competencias desarrolladas por el usuario directamente no son atadas a un objeto sino a una acción que hay que conducir. *"Las competencias [son] como reveladas y solicitadas por las modalidades de acción que dejan un espacio importante a la interacción entre los individuos en los dispositivos técnicos"* (Agostinelli, 2010, p. 162) y consagrándose la primacía a la acción social. La noción de dispositivo tiene que estudiar pues porque es el ecosistema en el cual serán movilizadas las competencias. Debemos pues definirlo y luego anotar que está a la vez a geometría variable y ambivalente.

Foucault nos muestra hasta qué punto el dispositivo lleva una función estratégica ya que él, para el filósofo, es inscrito en una relación de poder, sea *"Un conjunto heterogéneo, conteniendo discursos, instituciones, organizaciones arquitecturales, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, propuestas filosóficas, morales y filantrópicas, total: del dicho, tanto como de lo no dicho."* (Foucault, 1977, p. 299). Comprendemos pues con Foucault que el dispositivo es de naturaleza esencialmente estratégica porque genera una manipulación cierta de las relaciones de fuerza, una intervención racional y concertada en estas relaciones de fuerza, o sea para desarrollarlos (educación a los medios de comunicación, el aprendizaje informal, la sociedad del conocimiento), o sea para bloquearlos, o para estabilizarlos. Los programas políticos e industriales y las lógicas sociales toman luego la mano. Para Agamben el dispositivo es todavía más vasto que para Foucault (que los articula siempre al poder) ya que considera dos clases: los seres vivos y los dispositivos, los portadores de artefacto, en los cuales evolucionan: la escritura, los teléfonos, los ordenadores, etc. Por lo tanto del subjetivación del individuo en su relación a los dispositivos,

¹ Massive Online Open Courses

Agamben teje lazos, individuales pero partidos y unidos en el dispositivo, entre ambas clases. El dispositivo es pues "*todo lo que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, de orientar, de determinar, de interceptar, de modelar, de controlar y de asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos*" (Agambem, 2010, p. 26-28). Así el dispositivo, un dispositivo es una disposición de elementos, organizada según una intención más o menos visible y que procura alcanzar efectos (objetivos, finalidades). No es aislado porque se inscribe en la continuidad de objetos lo mismo naturaleza que el precedente y que lo siguen. Un dispositivo consta pues a la vez de elementos estables e intangibles a los cuales se incorporan procedimientos, acciones de mediación y herramientas o recursos, en una palabra contenidos digitales. Representa pues una forma de mediación del saber, que puede o no también transportar en vehículo una forma institucional, donde están en tensión de los intercambios, transmisiones y producciones. El dispositivo triple del mundo académico, del contexto digital y de la juventud estudiante forma el ecosistema en el cual las competencias comunicacionales y digitales se desarrollan y podemos sólo anotar, en siguiente Agamben, que cada individuo tejerá lazos particulares y evolutivos entre, por lo menos, estos tres dispositivos que verifican una porosidad manifiestan entre ellos. El aprendizaje de la "*digital literacy*" y de sus códigos no sabría depender de un único de estos marcos. Es pues los tres dispositivos que retendremos para estudiar los progresos del usuario.

3. Los progresos del usuario.

Si los entornos digitales de trabajo, las plataformas pedagógicas o todavía los Moocs proliferan es ni siquiera porque estos dispositivos de aprendizaje son adaptados más al usuario, más ergonómico o más "*userfriendly*" que las tentativas pioneras que los precedieron, pero principalmente porque los 20 años que nos separan de principios dieron la ocasión en el usuario a progresar, y a desarrollar competencias indispensables para su manejo y apropiación, en términos de interfaces, de arquitectura de la información o del diseño por ejemplo. Progreso que depende ni siquiera del universo pedagógico o de sus producciones sino que ha sido hecho posible por las producciones accesibles comerciales, lúdicas o profesionales vía la red y el computador u otro "*connected devices*" disponibles; progreso que devuelve hoy todo su espacio y su posibilidad a la enseñanza a distancia, al aprendizaje informal, en el autodidaxia.

3.1 El marco de referencia socio-técnico

¿Es decir? El marco referencia socio-técnico (Flichy, 1995) progresivamente se construyó en el curso de la genealogía de los usos. El usuario progresivamente aprendió a conectarse, a identificarse, a buscar informaciones cada vez más precisas, a crear luego a definir parámetros su cuenta, a cargar,

luego a archivar, a contribuir, a compartir etc. Su práctica de los terminales informáticos, sitios Web, videojuegos como intranets profesionales lo familiarizaron con la interactividad, el multimedia, el transmedia, las plataformas, las funcionalidades reticulares, total: web 2.0. Esta apropiación de las herramientas digitales, a la vez técnicas y cognitivas, portadoras de representación y de esperas permitió a las prácticas digitales estructurarse, es decir tener un conocimiento distanciado que constituye el marco de referencia socio-técnico (Flichy, 1995, 2001). En efecto, el sociólogo, apoyándose en los marcos natural y social de Goffmann (1991, p.32-33), pone en primer lugar el marco de uso, definido por los inventores o los promotores de la aplicación o del servicio que precisa los objetivos y las modalidades de funcionamiento. Y nosotros todos sabemos a cuales puntos primeros plataformas pedagógicas o programas de enseñanzas a distancia propusieron marcos de usos movidos por los considerandos y las prácticas de los públicos aludidos. El ejemplo más flagrante que es los primeros foros, integrados en sus plataformas (Moodle o Blackboard por ejemplo) totalmente abandonados por los estudiantes que temían expresarse allí, pensándose al cuidado del tutor o al supervisión del profesor, en provecho de foros "privados" abiertos sobre Yahoo (Perez-Fragoso, Paquienséguy, 2009). El marco de uso es pues un ideal-tipo construido por el promotor o el iniciador, de modo unilateral y top-down en la esfera académica, reconozcámoslo. Flichy pone luego el marco de funcionamiento dentro del cual el usuario debe desarrollar la maestría que le permitirá la apropiación, como le vimos con Proulx. Esta maestría es fuente de libertad de acción para el usuario, sólo ella permite los desvíos, o contorneos caros en De Certeau (1980), la piratería cibernética nosotros también podríamos decir hoy. En el curso de los usos y las manipulaciones, las prácticas que se instalan, ambos movimientos a la obra que se completan: de una parte, la construcción progresiva de una competencia verdadera técnica y crítica de los dispositivos numéricos que serán manipulados de modo cada vez más fino y adecuado, respecto a las lógicas personales del usuario; del otro una experiencia sin cesar aumentada vía aplicaciones cada vez más presentes interactivas y multimedia en la vida cotidiana del usuario. Así, *"podemos hablar de un marco de funcionamiento y de un marco de uso que son unidos por lazos análogos a los que asocian el significado y el significante en semiología. Llamo marco socio-técnico la unión del marco de funcionamiento y del marco de uso."* (Flichy, 1995, p. 124). Su invención y su construcción (por los usuarios, insistimos) conduce a utilizar un dispositivo digital con vistas a una acción bien definida, llevada a partir de funcionalidades escogidas en consecuencia. No se puede decir del dispositivo o de las competencias que pertenecen más particularmente a la esfera profesional, privada o educativa que son sólo los contextos en los cuales son convocadas, a fines precisos y conocidos del usuario. Y es el mismo de sus progresos en "digital" que crucen todas sus actividades sociales en su familia como con sus amigos o en el oficio...

Al final, es decir que 1/ la apropiación del digital, 2/ la construcción del marco socio-técnico permitan 3/ progresos del usuario que 4/ que abren las fronteras entre las diferentes actividades sociales de la vida diaria, y 5/ provocan cada vez más porosidades de las prácticas de una esfera al otro, de un entorno al otro. De ahí que habla de competencias digitales transversales hay sólo un paso.

3.2 La innovación ascendente, fuente de progresos y de nuevas practicas

Finalmente ahora, los usuarios formatean la oferta por sus usos, sin distinción de dispositivo de referencia (aprendizaje o ocio por ejemplo). Las prácticas se mezclan a causa de los artefactos comunes que los diferentes dispositivos se reparten (el ordenador, el “cloud”, los favoritos, descargar algo, etc.) La innovación ascendente se puede formar después de la formación de nuevas competencias que desarrollan nuevos “horizontes de expectativa” (Koselleck, 1990). De una parte, el término de expectativa es bastante vasto para incluir representaciones, procesos, frenos y varias motivaciones reales o simplemente contempladas, pero que siempre se refieren al futuro; como la experiencia, la expectativa relativa al futuro es inscrita en el obsequio. El “*futuro-devolución-obsequio*”² es una proyección, a veces improbable, en el futuro a partir de una experiencia, personal, comuna o compartida, presente y a partir de recuerdos nacidas a las competencias anteriores.

Si, por otra parte, se habla aquí de horizonte es para señalarse la potencia de despliegue tanto como de adelantamiento que lo ata a la expectativa. “*Por allí es subrayada la ausencia de simetría entre espacio de experiencia y horizonte de expectativa. La oposición entre alianza y despliegue lo deja bien entender: la experiencia tiende a la integración de competencias, de representaciones y de lógicas de usos, la expectativa al estallido de perspectivas de usos y de prácticas.*” (Duthu, 2008) En este sentido, la expectativa no se deja derivar únicamente de la experiencia: “*El espacio de experiencia jamás basta con determinar un horizonte de espera*” (Koselleck, 1990, p. 349), nació de las prácticas y no de los solos usos, una práctica que desarrolló un espesor social. Se imaginó que la base de los intercambios comunicacionales y relaciones sociales. Y aquí una característica de las jóvenes poblaciones se enderezan: sus prácticas sociales y comunicacionales principalmente se producen, y desarrollan en dispositivos digitales, el fondo y la forma están digitales: permite tener horizontes de expectativa muy claros y de tratar y realizarlos.

Las acciones del usuario siempre están situadas, sobre todo cuando es conducida en el marco del aprendizaje que funciona a la vez sobre la capitalización y la reutilización de los conocimientos. La acción situada, combinada por finalidades y por objetivos concebidos sobre el horizonte de espera definidos por la que se entera de él representa por parte el marco socio-técnico y facilita la

² Reinhart Koselleck, “*Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*”, Frankfurt, Suhrkamp, 1979

innovación ascendiente (Leadbeater, Miller, 2004). Ya sabemos que este marco, que es de hecho el marco de experiencia y de reconocimiento de la práctica por el usuario, recubre varias acciones y prácticas. No depende de un lugar, ni de un dispositivo sino los sobrepasa y los transgreden sin interrupción teniendo como base dos continuum: la conexión y los terminales utilizados que no tienen nada específico a un contexto profesional, lúdico, pedagógico o privado, pero que dependen de un usuario. Es decir, estas herramientas digitales y el acceso a la red nos acompañan sin interrupción y son convocadas de otro modo según los papeles sociales que endosamos, simultáneamente, posteriormente o sucesivamente. Los aprendizajes no son tabicados, los recursos y las máquinas tampoco. La porosidad entre diferentes esferas y dispositivos multiplica lo posible y favorece la innovación ascendiente ya que la acción conducida es antigua y controlada, y que la apropiación de las herramientas engendró una práctica verdadera, como en el caso de la lectura.

4. Una competencia fundamental: leer

Leer es una competencia, y sobre todo una práctica cultural muy interesante porque es transversal a todas las actividades sociales humanas del siglo XXI. Nos interesa también, en primer lugar, porque en la parte infantil de la vida se aprende, siempre, en un marco muy formal desde pero después se despliega sobre otros soportes que el libro papel o que el pizarrón del aula de la escuela (pantallas, muros, vistas urbanas, etc.) con otros modos de lectura (deslizamiento, múltiples ventanas, textos colaborativos, etc.). Este proceso es el proceso de apropiación que permite dominar (tener distancia) la acción (leer) para hacerla con una finalidad social y no una finalidad técnica (leer para mostrar su competencia de comprensión/lectura). En segundo lugar, porque hoy este proceso de apropiación cruce las TICD y la noción de dispositivo que habrá la doble filiación de las prácticas (leer) y de los objetos (TICD) de manera conjunta.

4.1. Leer en dispositivo

Desde 2010, estudiamos, en Francia, las prácticas de “lectura digital” en la vida diaria de una muestra de 50 personas³. Uno de los resultados de nuestra encuesta de campo trata de los soportes de lectura utilizados y permite hablar de una lectura en dispositivo entre varios soportes de lectura por dos razones.

Primero, para la lectura ocio, los lectores digitales tienen un soporte de predilección asociado con soportes alternativos. Anotemos en seguida que sólo un tercero muy pequeño de la muestra (10/50) navega entre tres soportes de lectura: el ordenador, el laptop y el E-reader, y, que nadie lee

³ Paquienséguy F., Miguet M. *Le Lectorat numérique, Usages et pratiques d'écrans : résultats d'enquête 2012-2013*, Editions des Archives Contemporaines, 2015

sobre más de tres soportes. Es decir, el hecho que la lectura sea multi-soportes se queda sin informe directo con el equipo de los investigados que, él, pone por delante cinco terminales (smartphone y tableta). La lectura en dispositivo resulta pues de una elección argumentada y racional del lector, muy claramente aclarada en el momento de la entrevista. Vemos aquí a los lectores construirse un dispositivo personal de lectura que hace estabilidad y adaptación a merced de sus prácticas de lectura, al quedar la lectura siempre para ellos el elemento predominante y estructurante. Por ejemplo, leer en línea un artículo de prensa con el laptop, leer un adjunto de correo electrónico con en Smartphone, leer literatura en un libro de papel... Leer en dispositivo quiere decir por el usaría (de las TICD) lector escoger la tecnología terminal que le decide con arreglo a la meta final de su lectura (enterarse, distraerse, pasar mejor el tiempo), de características técnicas del documento (pdf, página de sitio Web, e-mail), su situación en la cual se encuentra en el momento de leer (en su casa, en la universidad, en el autobús).

Estos trabajos de campo permitirnos decir que el lector se organiza para leer, componiendo el dispositivo de lectura el más adaptado a la lectura que se prepara para hacer con las TICD y/o la red que puede utilizar al momento M.

Segundo, el dispositivo está más fuerte por las lecturas profesionales porque el documento leído ni siquiera, es utilizado, tratado, manipulado, adaptado. El documento necesite software para encontrarle, descargarle, hacer anotaciones, archivar, etc.). Al final es documento cruce varios equipos y pantallas del dispositivo del usuario/lector y de sus compañeros si le comparte. Para Linard, *"dos paradigmas se distinguen: el paradigma racional objetivo, centrado sobre los objetos (hacer dispositivo), y la dimensión sutil del subjetivo, centrado sobre los actores de la acción (leer)"* (1990, p.102), y la acción justamente queda siempre el motivo primero de la puesta en ejecución del dispositivo y constituye su finalidad: leer. En efecto, si *"en el centro del concepto de dispositivo se encuentran sin duda acepciones que implican fuertemente a la técnica (...). A un nivel superior de abstracción, esta fuerte implicación de la técnica se difumina y " dispositivo " se vuelve casi sinónimo de disposición de elementos cualesquiera."* (Meunier, 1999, p. 83-84). Así, el dispositivo técnico se alía un dispositivo social fundado en los principios de la contribución, del reparto y de la colaborativa, de la difusión o todavía de la asociación.

4.2. Lectura social

Entre lectura sabia y lectura en modo multitarea se abre el espacio, informal, de la lectura social. La lectura social. Algunos hacen la hipótesis que sería un valor añadido a la lectura, producir por el dispositivo técnico y numérico, que cruza o que la lleva. Pongamos nos inmediatamente de acuerdo: siempre la lectura es un acto eminentemente social cualquiera que sea el soporte de lectura, y las modalidades del acto de lectura. Sin embargo, como en muchos de otros dominios, y de modo

cíclico, el digital induce rastros semánticos que producen un vocabulario particular. El sintagma de "*lectura social*" en el sentido de conectada y en red lo hace falta parte. Con esa acepción, la lectura social significa en primer lugar, por encima del mismo acto de lectura que la elección del texto (que se trate o no de Literatura con un L mayor) fue afectada por consejos, recomendaciones o posturas en guardia. Estas informaciones, estas conversaciones se derivan de algoritmos (Amazon), de plataformas temáticas (Babélio, Sens Critique, GoodReads, Librarything, etc.), de redes sociales (FB) o todavía de medio ambiente digital de trabajo propuestos por los establecimientos de enseñanza. Es decir, la primera etapa de la lectura social reposa en la adquisición de metadatos, estructurados según reglas de bibliométrica y de algoritmia o al contrario, totalmente subjetiva y desordenada. En segundo lugar, significa compartir su lectura o los ficheros de los textos. Aquí, compartir quiere decir, producir contenidos editoriales (comentarios, quizz, citas, críticas, etc.). En ciertos casos, le permite al lector un acceso directo un texto y su manipulación a través de operaciones intelectuales (resaltar, usa marcadores, anotar, etc.) que valoran de la lectura sabia, o social (compartir un extracto sobre Twitter).

Entonces, la lectura social pues se deriva a la vez de manipulaciones⁴ alrededor del texto y en el texto y valorizadas las funcionalidades devueltas disponibles, o por las plataformas utilizadas. Las prácticas de lectura soportarán, innegablemente, pero de otro modo según que esta plataforma será una red social mundial, un entorno pedagógico de trabajo, el lugar de encuentro y de reparto de individuos a los objetivos y los intereses comunes. Y eso proceso de lectura social no se puede para a las limitas, o las fronteras de las lecturas de ocio, o profesionales, o académicas porque la parte "*social y reticular*"⁵ de esos practicas no pertenece de un dominio particular de actividades pero de nuestra vida, ahora social en la red. Son prácticas social que creen y funcionan (con) el dispositivo personal de comunicación que construyamos y reconstruyamos cada vez que nos comunicamos, que compartimos, que archivamos, que conectamos a contenidos o espacios digitales de cultura, de aprendizaje formal, o no, e otros.

Conclusión: Aprender en la era digital será comunicarse ¿

Un clic, "*es un dato que transformó en información, a un uso que escapa de nosotros completamente, particularmente en una dimensión globalizada por el tratamiento de estos datos.*" (Paquelin⁶, 2014). Interpretar, decodificar, saber haber una distancia crítica para usar y comprender las informaciones que tenemos de la red, de las plataformas, de los amigos de las redes sociales o de los tutores

⁴ Marc Jahjah, Qu'est-ce que la lecture sociale, 23 de Julio 2014, <http://www.inaglobal.fr/edition/article/quest-ce-que-la-lecture-sociale-7725>

⁵ Nos recordamos que hace 20 años, descubriendo el www, hablábamos ya de lectura hipertextual...

⁶ "Aprender y enseñar en la era digital", Entrevista de Didier Paquelin, disponible aquí <http://educavox.fr/accueil/interviews/enseigner-apprendre-a-l-ere-du-numerique-didier-paquelin>

pedagógicos o varias fuentes institucionales o no. Finalmente, siguiendo los modos de aprendizaje del entorno de los lectores digitales, las prácticas de aprendizaje en la era digital nos parecen relevar de tres registros⁷. Los sólo evocaremos porque de una manera o de otra serán evocados y tratados en consecuencia de esta obra y para la vez más experta y más instruida.

El registro de las competencias técnicas que se necesitan para manejar las herramientas y las funcionalidades del entorno digital. Este registro no se refiere ni siquiera a un aprendizaje formal, bien sobre sino también depende, de tanteos, el empirismo, autodidaxia y de incapacidades. Qué hubiera, al final, habilidades o inaptitudes a ciertas manipulaciones técnicas, éstas no son forzosamente visibles en el momento de la producción o de la acción final donde sólo el resultado será mostrado, no el método. El solo medio actual de un control asegurado por el medio ambiente digital que es el aprendizaje del código mismo.

El registro de la comprensión de la información su –misma que nos parece más complicada que antes porque para entender la información se necesite conocer su fuente y sus metadatos que pertenece de su identificación. La red, y la globalización de la información y de su compartito permite a la vez, más informaciones que son para algunos autores más que informaciones: informaciones relacionadas, reticulares, hipertextuales. Es quiere decir con una estructura especial, la de la red y no la del aprendizaje. Según Tavernier⁸, encontramos ahora, un respecto al saber multi-centrado: aprender necesite articular autoridades dispersadas incluso en competencias y saber navegar entre autoridades múltiples basadas en la recomendación y autoridades institucionales tradicionales. El pensamiento se contempla en redes y arborescente para abordar la complejidad del mundo según la influencia del sistémico porque pertenece de un sistema informático, y sobre todo lógico. Aprender vuelve a confrontarse con lo imprevisto y con la alteridad. Del que se entera él debe administrar el flujo que atraviesa. Las pantallas y los motores de búsqueda son los artefactos del registro pero la universidad o las instituciones de enseñanza no son los solos lugares de puesta en práctica.

El registro de la apropiación de las informaciones y contextos, que es una acción cognitiva del aprendizaje. Y como Paquelin, creemos que es una actividad desconectada que necesita ruptura de la red, de la pantalla. Rompiendo el flujo, inscribir los tiempos de desconexión que aseguran el distanciamiento, la reflexión, la construcción. Así la enseñanza puede dar sentido, iniciar esta distancia crítica, comprender lo que hay detrás de las pantallas, es permitirles a los jóvenes descubrir la invisibilidad del Internet.

⁷ No tienen prioridades de forma absoluta porque depende del usuario y de su medio ambiente (que evoluciona constantemente)

⁸ Jeff Tavernier, Publicaciones del blog “Aprender en la era digital”, disponible aquí <https://jefftavernier.wordpress.com/2013/05/20/apprendre-a-lere-numerique/>

- Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif*. Paris: Rivages poches.
- Agostinelli, S. (2010). Entre structure et action : la compétence communicative des TIC, *Questions Vives*, 7 (14), 161-174.
- Ascher, F. (2005). *La Société hypermoderne*. Paris: Editions L'Aube
- Aubert, N. (2006). *L'Individu hypermoderne*, Toulouse: ERES
- Beuscart, J-S. (2009). Sociologie des activités en ligne, *Terrains & travaux* 1(15), 3-28.
- Boullier, D. (1988). Les styles de relation à la télévision. *Réseaux*, 6 (32), 7-44.
- Boullier, D. (1997). A chacun son internet. Les usages ordinaires. *Réseaux*, 15 (86), 159-181.
- Chambat, P. (1994). Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques. *Technologies de l'information et société*, 6 (3), 249-270.
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du Quotidien. Arts de faire*, Paris: Gallimard
- Duthu, H. (2008). *Horizon d'attente et espace d'expérience*. <http://initiationphilo.fr/articles.php?lng=fr&pg=303>
- Flichy, P. (1995). *L'Innovation technique : récents développements en sciences sociale : vers une nouvelle théorie de l'innovation*. La Découverte: Paris.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordre du discours*, Paris: Gallimard
- Foucault, M. (1977). *Dis et écrits*, Paris: Gallimard
- Giraldo Cadavid, D. (2015). *L'apprentissage des jeunes adultes colombiens dans leurs pratiques quotidiennes sur le Web*. Tesis de doctorado. Universidad Lyon2
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Minuit: Paris.
- Jouët, J. (2000). Retour sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18 (100), 487-520.
- Koselleck, R. (1990). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris: Éditions de l'EHESS
- Leadbeater, Ch., Miller, P. (2004). *The Pro-Am Revolution How enthusiasts are changing our economy and society*. Demos
- Leroi-Gourhan, A. (1973). *Milieu et techniques*, Albin Michel: Paris
- Leroi-Gourhan, A. (1968). *Ethnologie générale* Gallimard-La Pléiade: Paris
- Linard, M. (1990) *Des Machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: Editions Universitaires.
- Lipovetsky, G. (2004). *Les Temps hypermodernes*, Paris: Grasset
- Meunier, J-P. (1999). Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapports de co-détermination, *Le Dispositif*, Hermès-Lavoisier: Paris, 83-84.
- Miège, B. (2008). Médias, médiations et médiateurs, continuités et mutations. *Réseaux*, 2 (148-149), 117-146.
- Millerand, F. Proulx, S. & Rueff, J. (2010). *Web social. Mutations de la Communication*. Québec: Presses du Québec.
- Paquienséguy, F. (2004). De la convergence technique à la migration des fonctions de communication, GDR Tic et Société – Workpaper, 21p.
- Paquienséguy, F. (2009). Questionner les pratiques communicationnelles : Offre, pratiques, contenus. In G. Delavaud (eds), *Nouveaux médias, Nouveaux contenus*, (pp. 153-164) Rennes: Editions Apogée
- Paquienséguy, F. (2012). Le consommateur à l'ère numérique. In G. Vidal (dir), *La Sociologie des usages : transformations et continuités*, pp. 179-212. Londres Éditions Hermès Lavoisier.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 5 (9), 1-6.
- Perez-Fragoso, C., Paquienséguy, F. (2009).
- Prensky, M. (2011). Digital wisdom and homo sapiens digital. In M. Thomas (eds.), *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies* New York, London: Routledge, pp. 15-29.

- Proulx, S. (2001). Usages de l'Internet : la « pensée-réseaux » et l'appropriation d'une culture numérique. Dans É. Guichard, *Comprendre les usages de l'Internet*. Paris : Ed. Rue d'Ulm. 139-145
- Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication: les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. Paris: *Annales des télécommunications*, 57 (3-4), 180-189.
- Proulx, S. (2005). *Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances*. In L. Vieira & N. Pinède, (Eds), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels, t. 1, (pp.7-20)*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux
- Proulx, S. Millete, M. & Heaton, L. (2012). *Médias sociaux. Enjeux pour la communication*. Québec: PUQ
- Stroobants, M, (1993). *Savoir-faire et compétence au travail*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles
- Rosa, H. (2004). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main Suhrkamp, Habil.-Schrift, Univ. Jena
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive* Paris: La Découverte